



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **Inferencias Pedagógico-Musicales en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar**

Ana María Botella Nicolás<sup>1</sup>, Sonsoles Ramos Ahijado<sup>2</sup>, José Luis Rodríguez Pérez<sup>3</sup>

- 1) Universidad de Valencia
- 2) Universidad de Salamanca
- 3) Universidad de Cadiz

Date of publication: October 15<sup>th</sup>, 2021

Edition period: October 2021 – February 2022

---

**To cite this article:** Botella Nicolás, A., Ramos Ahijado, S., & Rodríguez Pérez, J.L.. (2021). Inferencias Pedagógico-Musicales en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(3), 261-292. doi: 10.4471/remie.4273

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.447/remie.4273>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

# **Pedagogical-Musical Inferences in the Primary Education Centres from Campo de Gibraltar**

Ana María Botella Nicolás  
*University of Valencia*

Sonsoles Ramos Ahijado  
*University of Salamanca*

José Luis Rodríguez Pérez  
*University of Cadiz*

*(Received: 25<sup>th</sup> April 2019; Accepted: 22 September 2021; Published: 15<sup>th</sup>  
October 2021)*

## **Abstract**

---

This document is based on an investigation generated since 2015 with the music teachers from Primary Education Centres in Campo de Gibraltar. We used a qualitative and quantitative methodology, trying to discover the didactic implementation of the music sessions to understand the current musical educational reality of our environment. The corpus of the investigation involved the treatment of the musical dimensions, the methods of musical pedagogy and relevant aspects of the educational legislative precepts. Consequently, we made and administered an ad hoc questionnaire. As a result, the predominant consideration of the vocal and instrumental expression in the music subject was confirmed, as well as the greater application of the methods of Carl Orff, Zoltán Kodály and Émile Jaques Dalcroze.

---

**Keywords:** educational legislation, music, music education, primary school, teaching model

# **Inferencias pedagógico-musicales en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar**

Ana María Botella Nicolás  
*Universidad de Valencia*

Sonsoles Ramos Ahijado  
*Universidad de Salamanca*

José Luis Rodríguez Pérez  
*Universidad de Cádiz*

*(Recibido: 25 Abril 2019; Aceptado: 22 Septiembre 2021; Publicado: 15 Octubre 2021)*

## **Resumen**

---

El presente documento parte de una investigación generada desde el año 2015 con los docentes de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa, pretendiendo descubrir la implementación didáctica de las sesiones de música para comprender la actual realidad educativa musical de nuestro entorno. El corpus de la investigación implicó el tratamiento de las dimensiones musicales, de los métodos de pedagogía musical y, de aspectos relevantes de los preceptos legislativos educativos. En consecuencia, se elaboró y administró un cuestionario ad hoc. Como resultados, se confirma la consideración predominante de la expresión vocal e instrumental en la asignatura de música, así como la mayor aplicación de los métodos de Carl Orff, Zoltán Kodály y Émile Jaques Dalcroze.

---

**Palabras clave:** educación musical, escuela primaria, legislación educativa, modelo didáctico, música.

Los albores del siglo XX trajeron consigo una transformación de las metodologías educativas europeas, aconteciendo la Escuela Nueva, que focalizaba su intención educativa en métodos de enseñanza paidocéntricos. Al considerar al discente como el núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se relegó la concepción magistrocentrista y, por ende, se primó la participación de los alumnos por medio de actividades creativas basadas en el descubrimiento y la experimentación.

Este hecho incidió directa o indirectamente como germen de las corrientes pedagógico-musicales, fortaleciendo la génesis de la enseñanza formal de la música en las escuelas. Por tanto, se pasó de una previa instrucción musical focalizada principalmente en crear herramientas con las que favorecer la adquisición de la lectoescritura musical, como por ejemplo con Galin-París-Chevé, al desarrollo de una plena educación musical, de la mano de pedagogos musicales como Dalcroze, Willems Orff o Kodály, entre otros, generándose una “pedagogía activa y vivencial” (Gillanders, 2001, p. 33).

En consecuencia, se mostró un claro interés por el estudio de la educación vocal y auditiva, con una clara tendencia a invertir el orden didáctico de antaño. Por ende, el tratamiento musical se abordó desde la praxis colectiva hacia el estudio de los conceptos teóricos, integrando aderezos lúdicos para despertar el interés de los discentes (Willems, 1981).

Posteriormente, como evolución de los métodos precursores, activos e instrumentales, entre los años ´70 y ´80, surgió un cuarto estadio, referido a los métodos creativos, donde el alumno junto al docente producía su propia música. Hallamos a pedagogos musicales como George Self, Brian Dennis, John Frederick Paynter o Raymond Murray Schafer (Gainza, 2003), que mayoritariamente eran compositores que prestaban una especial atención al lenguaje musical y a los materiales sonoros, considerando lo contemporáneo (Cuevas, 2015). En los años ´80 se desarrolló un quinto período, denominado como de integración, adaptándose a las novedades y contemplando la multiculturalidad. Por último, a parir de la década de los ´90, apareció el sexto estadio, definido como el de los nuevos paradigmas, derivando en múltiples opciones, entendidas más bien como modelos en vez de métodos (Gainza, 2003). Sin embargo, España se reveló indiferente ante las innovaciones pedagógico-musicales que emanaron en Europa (Oriol, 2014). Efectivamente, pues todavía tuvo que pasar cierto tiempo hasta que se

plantease la necesidad de considerar la educación musical, a excepción de cierta singularidad acaecida en latitudes catalanas. Por consiguiente, nos resulta interesante conocer en qué situación se halla el tratamiento de la educación musical en la actualidad, en los Centros de Educación Primaria de nuestro entorno. Es decir, el modo en que se aborda y, cuál es la aplicación de los preceptos legislativos educativos vigentes.

Ante esta pregunta, indagamos para conocer el estado de la cuestión contemplando todas las etapas educativas en el Campo de Gibraltar, sin obtener resultado afirmativo sobre estudios precedentes que abarcasen la aplicación de la educación musical en Educación Primaria. Por ende, partimos estableciendo los cinco ámbitos musicales que vamos a revisar, a saber, la audición musical, la expresión vocal e instrumental, el lenguaje musical, el movimiento y la danza y, el arte y la cultura.

No incluimos explícitamente la dimensión de la improvisación y creación musical, puesto que la consideramos inmersa en el tratamiento de otros ámbitos. Tampoco contemplamos la integración de las TIC, porque vinculamos su estudio con el tercer objetivo propuesto. Proseguimos con una revisión de la legislación educativa, para comprender el estado de la cuestión actual, puesto que el sistema educativo contemporáneo es el fruto de un proceso evolutivo. Se constata que la educación musical se comenzó a contemplar tímidamente en el sistema educativo español durante el último tercio del siglo XX, concretamente a partir de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (*Jefatura del Estado, 1970*). No obstante, al no considerarse explícitamente, hubo que esperar hasta los llamados programas renovados para hallar propuestas desarrolladas para los tres ciclos de la Educación General Básica.

El ciclo inicial se legisló a través del Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial, desarrollado por la Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. En ésta se halla el área de Educación Artística, con una carga lectiva de tres horas e, integrada por las asignaturas de Educación Musical y Educación Plástica. Se establecen tres bloques temáticos para la Educación Musical. En consecuencia, se confirma un avance en el planteamiento de la disciplina, al contemplar la

discriminación auditiva, el trabajo del ritmo y la formación vocal, por lo que se potencia la correcta respiración y articulación, estimulándose el desarrollo de la expresión, de la creatividad, de la coordinación motriz y, de la socialización.

El ciclo medio se dispuso con el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica, desarrollado por la Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. El área de Educación Artística presenta una carga lectiva reducida a dos horas y media y, se halla formada por Educación Musical, Plástica y Dramatización. En ella se definen los contenidos de la Educación Musical, mostrando cuatro bloques temáticos, donde se plantea la percepción auditiva, la educación vocal e instrumental y, la expresión corporal, utilizando el juego creativo y el folklore español. Además, se justifica la necesidad de su aplicación para lograr un pleno desarrollo integral de los niños, por lo que se constata una clara incidencia de las corrientes pedagógico-musicales.

Por último, el Ciclo Superior se estableció mediante el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica, desarrollado por la Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. El área de Educación Artística, con una carga lectiva de sólo dos horas, se compone de la Educación Musical, definida sólo como Música, junto a Plástica y Dramatización. Los contenidos de la Educación Musical se conforman en torno a cinco bloques temáticos. Supuso un adelanto en su disposición, a pesar de la merma temporal para este ciclo, ya que trata la percepción auditiva, la educación vocal e instrumental y, la expresión corporal, integrando el folklore español y foráneo, la danza, la audición activa, la improvisación, los medios audiovisuales y la investigación sobre el hecho popular del entorno. Por ende, se pretende potenciar la correcta respiración y dicción, y estimula el desarrollo de la expresión, creatividad, percepción auditiva, coordinación motriz, socialización, conocimiento de los medios audiovisuales y aproximación a la investigación, así como la valoración de las creaciones culturales tanto autóctonas como foráneas.

No obstante, la aplicación de la educación musical propuesta en los programas renovados fue un espejismo en la realidad educativa, ya que en la práctica todo quedó sobre el papel, mostrándose más como una voluntad, sin conllevar a resultado alguno (Pérez, 1994). Del mismo modo, se constata que la asignatura de Dramatización, inmersa en los dos últimos ciclos, logró una suerte pareja. Esta carencia pudo ser propiciada por la falta de recursos humanos y materiales, por infravalorar su importancia, o por el desconocimiento musical de los docentes y, la inexistencia de especialistas en la materia. Por tanto, deberemos esperar hasta la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), para encontrar una real implantación de la educación musical en la España contemporánea. El Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, en su anexo II del suplemento, se prescribió la carga lectiva para las diferentes áreas. Se fijó un trabajo de cuatro horas semanales en primero y segundo y, de tres horas desde tercero hasta sexto, para el desempeño de la Educación Artística. Por tanto, supuso una ampliación temporal de la carga lectiva, favoreciendo su aplicación. El Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, presenta en su anexo del suplemento, el desarrollo del área de Educación Artística, formada por Educación Plástica, Música y Dramatización. Por tanto, se estableció el inicio real del tratamiento de la educación musical en todos los Centros de Educación Primaria, asentándose el currículo musical, en las aportaciones de los pedagogos musicales y, en una fundamentación de las bases fisiológicas y psicológicas de la educación musical. Esta circunstancia generó la necesidad de formar maestros en esta disciplina, para así paliar dicha carencia, conllevando a posteriori, a remodelar el plan de estudios formativo de los maestros, tal y como promulga el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. De este modo, surgieron siete especialidades, donde hallamos el Título de Maestro con la especialidad de Educación Musical.

Posteriormente se publicó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ([Ministerio de Educación y Ciencia, 2006](#)), presentada como una ley integradora, centrada en la asimilación de las competencias básicas. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, se proclamó la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía ([Presidencia de la Junta de Andalucía, 2007](#)), contemplando una revisión de la singularidad presente en dicha latitud geográfica. El desarrollo de la etapa educativa de Educación Primaria se llevó a cabo mediante el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, donde el segundo anexo versa sobre las áreas de conocimiento y, el tercero sobre el horario escolar. Su concreción en Andalucía se fijó mediante el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía y, la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Además de expresar las orientaciones metodológicas y los principios para el desarrollo de contenidos, se estableció la distribución de los horarios mínimos, ajustándolos para el área de Educación Artística en tres sesiones semanales de una hora de duración en cada uno de sus cursos académicos.

Por último, la legislación vigente se rige por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa ([Jefatura del Estado, 2013](#)). Parte como una remodelación de la anterior ley educativa, sin pretender un cambio drástico frente a su predecesora. Se sustenta en la búsqueda de una mejora formativa, llevando implícita la reducción de la tasa de abandono escolar, fomentando la cultura del esfuerzo, potenciando la autonomía de los Centros educativos, tomando la denominación de las competencias clave de la Unión Europea y, promoviendo una reconfiguración del currículum. Además, en la búsqueda de la calidad, se procura potenciar las materias troncales, basándose en la simplificación del currículum escolar, por lo que parece cuestionar la importancia de la Educación Artística para el pleno desarrollo integral de los niños. Esta ley se desarrolla mediante el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, acaeciendo en el segundo anexo, donde aborda las asignaturas específicas, el área de Educación Artística. La concreción para la Comunidad Autónoma de Andalucía se

genera a través del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. En el anexo I de ésta, se orienta sobre las áreas, hallando la Educación Artística. La Educación Musical se estructura mediante los siguientes tres bloques de contenidos, a saber, la escucha, la interpretación musical y, la música, el movimiento y la danza. En el anexo segundo se fijan los horarios mínimos aplicados en Andalucía para la etapa de Educación Primaria. Se establecen dos sesiones semanales de 45 minutos para trabajar el área de Educación Artística en cada uno de sus cursos académicos. Por tanto, se suprime una sesión semanal, suponiendo una merma de la asignación temporal, al reducirse a la mitad, en relación con la carga lectiva que se establecía en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (Presidencia de la Junta de Andalucía, 2007). En consecuencia, se menoscaba el éxito del desarrollo integral de los discentes, así como la complementación del aspecto social, cultural, comunicativo, artístico, lingüístico, físico, matemático o de interacción con el entorno (Hernández et al., 2014).

Una vez identificada en la España contemporánea, la consideración, valoración y evolución de la educación musical en la etapa educativa de Educación Primaria, tras la revisión de los principales preceptos legislativos educativos que competen a la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos proponemos discernir su tratamiento en los Centros de Educación Primaria de nuestro entorno, es decir, del Campo de Gibraltar. En consecuencia, establecemos principalmente los siguientes objetivos:

- 1- Identificar el empleo de los ámbitos musicales por los maestros de música en los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar.
- 2- Distinguir la aplicación de los métodos de pedagogía musical implementados por dichos docentes.
- 3- Determinar el tratamiento de particularidades relevantes de los preceptos legislativos educativos por el mencionado profesorado.

## **Metodología**

El presente estudio se plantea con un diseño estructurado, enmarcándose en un paradigma interpretativo, e implementándose una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Por tanto, nos decantamos por el discurso de complementariedad (Bericat, 1998; Ibarretxe, 2006), donde se generan análisis descriptivos y de datos cualitativos obtenidos de la herramienta elaborada ad hoc.

La construcción del instrumento para determinar la aplicación de los ámbitos musicales, de las metodologías musicales y, de aspectos relevantes de los preceptos legislativos educativos, contempla la claridad, precisión y concreción de cada uno de sus ítems, atendiendo a los objetivos formulados y, salvaguardando el anonimato de la información tratada (Blaxter et al., 2002; Cabrera, 2009). Por tanto, elaboramos la herramienta y la sometimos a múltiples revisiones por parte de profesionales expertos, incorporando sus aportaciones y sugerencias.

El cuestionario consta de 25 ítems, atendiendo a tres dimensiones y, abarcando preguntas abiertas, semiabiertas o semicerradas y, cerradas.

La sección inicial, recoge las variables de clasificación, por medio de 5 ítems. Hallamos la localidad, la edad, el género, los años de experiencia docente y, la formación académica. El siguiente apartado corresponde a la dimensión A, sobre el tratamiento de los ámbitos musicales en la etapa de Educación Primaria. Se genera por medio de 9 ítems, atendiendo al primero de los objetivos planteados y, considerando las siguientes dimensiones musicales: la audición musical, la expresión vocal e instrumental, el lenguaje musical, la expresión corporal y la danza y, el arte y la cultura. Por ende, presentamos ítems sobre la valoración de la importancia de los ámbitos musicales, del modo en que se trabaja la audición musical, de la forma en que se trata la interpretación musical, de la contribución de la expresión corporal al desarrollo del sentido rítmico, del fomento de la integración e interacción social por medio de actividades de expresión corporal y danza, del tratamiento de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal, de la manera en que se aborda la expresión corporal y la danza, de la contribución del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje para gustar

aprendizajes más significativos y, del aspecto que comporta mayor dificultad de comprensión para los discentes. A posteriori, hallamos la sección correspondiente a la dimensión B, sobre la implementación de los métodos de pedagogía musical. Consta de 6 ítems, considerando el segundo de los objetivos propuestos. Por tanto, planteamos ítems donde se dictamine el conocimiento de las metodologías musicales implícitas en la educación musical, el tratamiento de la percepción y de la expresión desde las corrientes pedagógico-musicales, la inclusión de los padres o tutores legales en el proceso educativo musical de sus hijos, el favorecimiento de la praxis grupal a través de los métodos pedagógico-musicales instrumentales, la distinción del modelo didáctico atendiendo a los niveles de desarrollo cognitivo de los discentes y, el seguimiento de un enfoque de pedagogía musical específico para gestionar la educación musical.

El ulterior apartado responde a la dimensión C, sobre la aplicación de particularidades relevantes de los preceptos legislativos educativos. Se compone de 5 ítems, focalizados en el tercer objetivo fijado. En consecuencia, consideramos ítems donde se contemple la contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias clave en el alumnado de Educación Primaria, el uso del folklore musical para potenciar el conocimiento y la valoración de la cultura, el carácter socializador e integrador de la educación musical para trabajar la educación intercultural, el tratamiento de medios audiovisuales y de recursos informáticos para favorecer la praxis musical y, la frecuencia con la que se evalúan las actividades musicales.

Para concluir, se presenta una pregunta abierta, donde los maestros puedan complementar y especificar todos los aspectos que estimen oportuno, con la finalidad de favorecer la expresión, conllevando a una mayor comprensión de todos los datos expuestos.

Utilizamos el programa estadístico IBM SPSS en su versión 19, para desarrollar el análisis de los datos y, lograr otorgarle credibilidad y objetividad a nuestras conclusiones. Concretamos el campo de estudio, focalizando nuestra atención en el entorno escolar de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, acercándonos a la realidad en su contexto natural, abordando la investigación desde la perspectiva de la música como enseñanza. En consecuencia, la población objeto de este

estudio está integrada por los maestros responsables de la asignatura de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar. Tras la administración del cuestionario, la muestra real quedó representada por 61 maestros de música de 55 Centros de Educación Primaria, abarcando al 77,21% de los docentes de música y al 75,34% de los Centros de Educación Primaria de la comarca del Campo de Gibraltar. Por ende, estimamos que los resultados obtenidos son muy significativos y extrapolables al conjunto de la población objeto de estudio, quedando distribuida entre las siguientes localidades del Campo de Gibraltar, tal y como se observa en la figura 1:

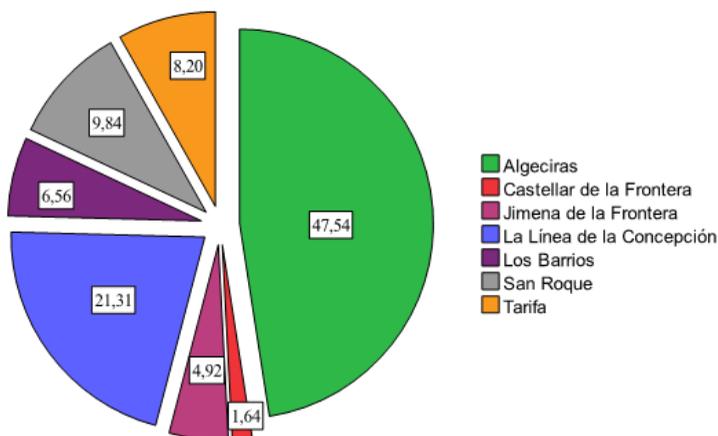


Figura 1. Distribución de la muestra entre las localidades del Campo de Gibraltar  
Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los docentes tienen entre 30 y 40 años de edad, representando más de la mitad de la muestra. En segundo lugar, hallamos los maestros que presentan menos de 30 años, ejerciendo gran parte de ellos como interinos de los Centros de Educación Primaria de titularidad pública. Por tanto, la mayoría del profesorado de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, consolidó su formación con el plan de estudios de Maestro especialista de Educación Musical. Efectivamente, puesto que dicho plan de estudios dio respuesta a la necesidad real de maestros especialistas de música, tras la inclusión del área de Educación

Artística con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Jefatura del Estado, 1990), tal y como se aprecia en la figura 2:

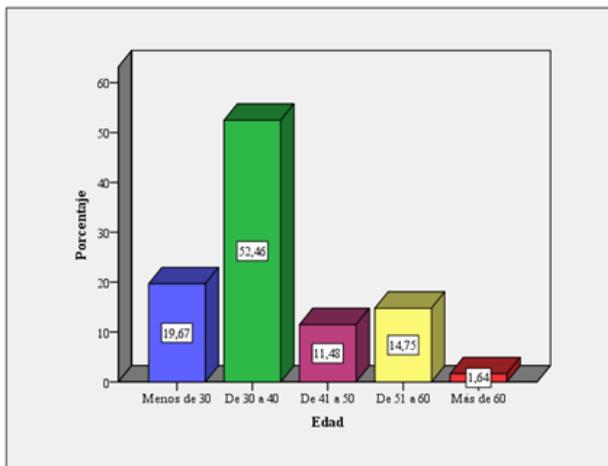


Figura 2. Grupos de edad  
Fuente: elaboración propia

El género de los docentes de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar que integran la muestra, es mayoritariamente femenino, concretamente el 73,77%, frente a los maestros de género masculino que representan el 26,23%. Con respecto a la experiencia laboral, el 36,07% del profesorado ha ejercido menos de cinco años y, el 19,67% de cinco a nueve años, por lo que se concluye que gran parte de la muestra integra a maestros jóvenes con relativa experiencia docente y, por ende, con un pensamiento más propenso a experimentar nuevos retos y metodologías, con las que impregnar su recorrido profesional. Este dato se muestra en concordancia con los resultados obtenidos según los intervalos de edad, puesto que la mayoría de los docentes, el 52,46%, se halla inmerso en el conjunto representado con la edad de 30 a 40 años y, el 19,67% se ubica en el de menos de 30 años, tal y como se ilustra en la figura 3:



Fuente: elaboración propia

## **Resultados y Discusión**

A continuación, se analizan los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario elaborado ex profeso a los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, interpretando los resultados con respecto a los tres objetivos planteados.

### **Primer Objetivo**

Se valora la consideración otorgada por los maestros en el desarrollo de las sesiones académicas, a cada una de las siguientes dimensiones musicales: la audición musical, la expresión vocal e instrumental, el lenguaje musical, el movimiento y la danza y, el arte y la cultura.

La audición musical se juzgó con cierta intensidad como eje de la asignatura de música en la etapa de Educación Primaria, puesto que el 46,55% de los docentes se mostró totalmente de acuerdo y, el 44,83% bastante de acuerdo.

Por tanto, partiendo de su concepción como modo de interacción entre el ser humano y los estímulos musicales ([Gutiérrez & Perea, 2015](#)), se focaliza esencialmente en el aprendizaje de la música tonal occidental y en potenciar el desarrollo de la memoria auditiva. Además, el 42,62% de los docentes expresaron trabajar la audición musical como actividad principal, el 22,95% como actividad complementaria, el 22,95% como consecuencia de la práctica y, un 11,48% expusieron que dependiendo de la ocasión, la abordan a partir de los tres modos previamente citados, tal y como se presenta en la figura 5:

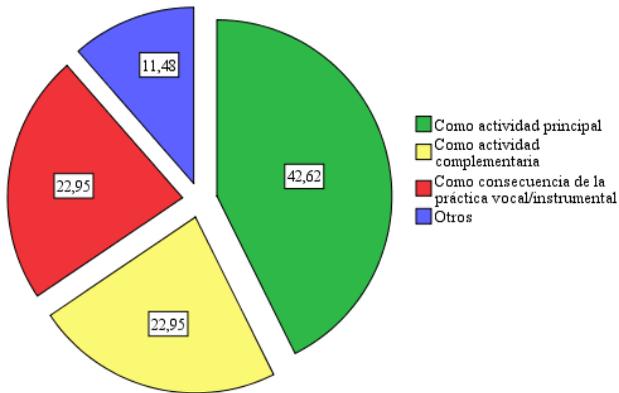


Figura 5. Tratamiento de la audición musical  
Fuente: elaboración propia

La expresión vocal e instrumental se valoró como el ámbito esencial en el desarrollo de sus sesiones de música, ya que el 62,07% se mostró totalmente de acuerdo y, el 34,48% bastante de acuerdo. Por ende, se confirma la importancia concedida a la interpretación musical, puesto que es la dimensión musical valorada en mayor medida, estimulando la participación, la integración grupal y el desarrollo de la creatividad (Conejo, 2012).

Además, se presenta en concordancia con el obtenido sobre los métodos de pedagogía musical implementados mayoritariamente, destacando los instrumentales de Orff y Kodály. Por consiguiente, la actitud de los maestros ante el estudio de la interpretación musical reflejó que el 47,54% la trabajaba como actividad principal, el 22,95% como consecuencia del contenido tratado, el 18,03% como actividad complementaria y, el 11,48% expresó que en función de la temática y del momento, la abordaba de alguna de las tres formas expuestas previamente.

Por tanto, la expresión vocal e instrumental es el ámbito musical más considerado y gestionado como actividad principal, tal y como se observa en la figura 6:

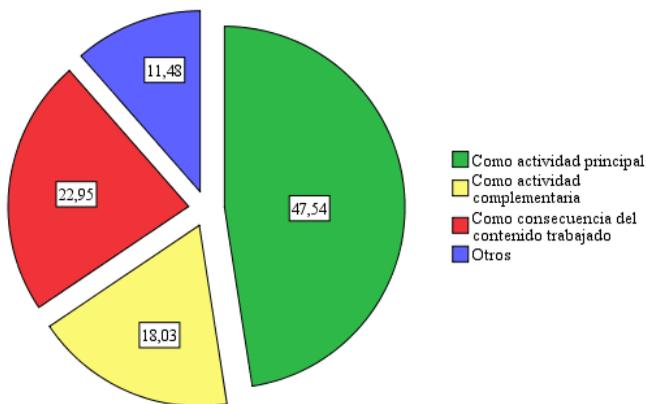


Figura 6. Aplicación de la interpretación musical  
Fuente: elaboración propia

Con respecto a la apreciación del lenguaje musical, sólo el 32,76% se manifestó totalmente de acuerdo en considerarla como eje central de la asignatura, mostrándose el 44,83% bastante de acuerdo y, el 22,41% algo de acuerdo. Por ende, se confirma su relativa relevancia, desprendiéndose la trascendencia de abordar el tratamiento del lenguaje musical a partir de la experiencia práctica y sensorial, como un medio que puede facilitar la praxis musical y el registro de las creaciones musicales de los niños, pero nunca como una finalidad en sí misma.

Por otra parte, el 39,66% se mostró totalmente de acuerdo en considerar la dimensión musical de la expresión corporal y de la danza como pilar de la asignatura, el 48,28% bastante de acuerdo, el 10,34% algo de acuerdo y, el 1,72% totalmente en desacuerdo. No obstante, aunque se relegue al tercer lugar en su valoración, la percepción de los maestros sobre su contribución al desarrollo del sentido rítmico fue muy satisfactoria. Efectivamente, el 52,46% se explicó totalmente de acuerdo, el 36,07% bastante de acuerdo y, el 8,20% algo de acuerdo. Por tanto, la mayoría de los docentes se muestran concienciados de la entidad del desarrollo de la expresión corporal como sustento del sentido rítmico personal, extrapolable a cualquier dimensión de

la vida del ser humano. Además, el 18,04% manifestó de forma explícita la implementación del método Dalcroze.

La percepción sobre el favorecimiento de la integración e interacción social de los discentes a través de las actividades de expresión corporal y danza, también recibió gran aceptación, mostrándose el 72,13% totalmente de acuerdo, el 24,59% bastante de acuerdo y, sólo el 1,64% algo de acuerdo. Este dato supone una considerable valoración sobre la importancia de gestionar actividades colectivas para promover la integración e interacción social entre todos los discentes, contribuyendo a superar barreras y consiguiendo la implicación entre iguales. Por tanto, se constata la relevancia de las actividades de expresión corporal y danza, aunque no se valore con el mismo peso que otras dimensiones musicales, puesto que también se potencia la capacidad expresiva y el desarrollo motor, entre otros aspectos. En la misma línea, los docentes estimaron la gestión de las coreografías atendiendo al orden espacial y temporal, de modo excelso, ya que el 54,10% se explicó totalmente de acuerdo, el 34,43% bastante de acuerdo y, el 9,84% algo de acuerdo. Por ende, hallamos un adecuado conocimiento sobre la gestión de coreografías, puesto que el 88,53% contempla sus dos ejes cardinales. Sin embargo, los maestros suelen trabajar el desarrollo de la expresión corporal y de la danza de un modo más limitado como actividad principal, concretamente sólo en el 27,87% de las ocasiones, ya que la abordan en mayor medida como actividad complementaria, tal y como se aprecia en la figura 7:

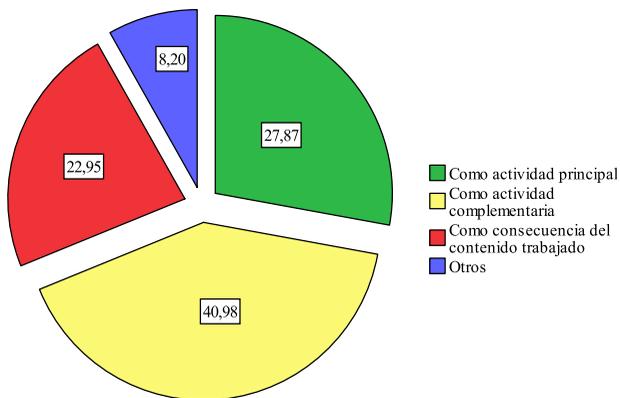


Figura 7. Trabajo de la expresión corporal y de la danza  
Fuente: elaboración propia

El arte y la cultura fueron consideradas sólo por el 28,57% del profesorado como la dimensión musical fundamental, ya que el 51,79% se mostró bastante de acuerdo y, el 19,64% algo de acuerdo. Por tanto, fue la menor valorada, con una posición cercana a la del lenguaje musical, por lo que no debemos olvidar que “el despertar artístico y estético de las personas es una necesidad en nuestra educación” (Cabedo-Mas & Díaz-Gómez, 2015, p. 281). Sin embargo, la percepción sobre el uso de creaciones artísticas como germen de aprendizajes más significativos fue más relevante, ya que el 55,74% se manifestó totalmente de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo y, sólo el 9,84% algo de acuerdo. En consecuencia, al potenciarse por medio de la educación musical los vínculos entre la música con otras artes, consolidándose los aprendizajes, nos extraña el exiguo uso del método Schafer, o de las aportaciones de Maurice Martenot, quien dictaminó como uno de sus principios que “las Artes son medios de participar en la educación” (Gaulledoc, 1997, p. 21).

Por último, los docentes puntualizaron como los aspectos con mayor dificultad de comprensión para los discentes, el uso del lenguaje musical y la creación de acompañamientos, concretamente el 78,69%. De modo más residual, matizaron la percepción y gestión del ritmo y melodía, la práctica vocal e instrumental y, el desarrollo de coreografías y danzas. En consecuencia, para paliar estas dificultades, consideramos la necesidad de potenciar la implementación de métodos creativos como el de Raymond Murray Schafer, prescindiendo en mayor medida del lenguaje convencional, e invitando a los maestros a crear su propia notación para facilitar su comprensibilidad en los discentes. En definitiva, impulsando la creación musical de los niños, haciendo uso de los sonidos del entorno, hasta lograr alcanzar un tratamiento global de todas las artes de modo armonioso (Schafer, 1984), tal y como se ilustra en la figura 8:

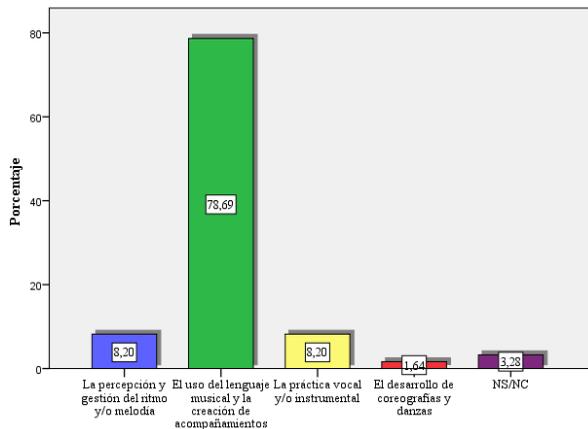


Figura 8. Aspectos musicales con mayor dificultad de comprensión para los niños  
Fuente: elaboración propia

### Segundo Objetivo

La mayoría de los docentes expresaron un conocimiento de las diferentes metodologías musicales presentes en el desarrollo de la educación musical, concretamente el 93,44%. Aspecto que consideramos en consonancia con su perfil formativo, ya que el 67,22% cursó la especialidad de Educación Musical. Por ende, sólo el 4,92% explicó que el tratamiento de la percepción y de la expresión se aborda por las distintas corrientes pedagógico-musicales con una intensidad pareja. No obstante, el 45,90% se reveló bastante de acuerdo, el 37,70% algo de acuerdo y, el 11,48% totalmente en desacuerdo. Por tanto, se extrapola que el 49,18% son conscientes de que cada sistema de pedagogía musical prioriza con mayor énfasis en una o varias dimensiones de la educación musical, desde diversos planteamientos.

La valoración de los docentes ante la integración de los padres o tutores legales en el proceso formativo de la educación musical de sus hijos durante la etapa educativa de Educación Primaria ha sido excelsa, ya que el 40,98% se manifestó totalmente de acuerdo, el 39,34% bastante de acuerdo y, el 19,67% algo de acuerdo. A partir de este resultado, nos sorprende que sólo

el 4,92% declarase considerar las aportaciones del método Suzuki, tal y como se muestra en la figura 9:

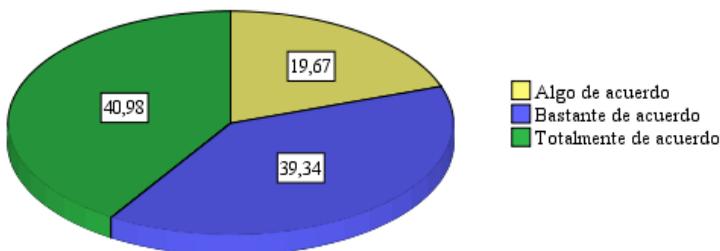


Figura 9. Inclusión de los padres o tutores legales en el proceso formativo  
Fuente: elaboración propia

La percepción de los maestros sobre el favorecimiento de la práctica grupal con los métodos instrumentales de pedagogía musical, también fue positiva, ya que el 50,82% se declaró totalmente de acuerdo y, el 39,34% bastante de acuerdo. Efectivamente, puesto que estos modelos se caracterizan principalmente por “la actividad grupal, la utilización de instrumentos y la valoración de las músicas tradicionales propias” (Gillanders & Candisano, 2011, p. 65). Por ende, el 90,16% de los maestros implementan pautas de los métodos instrumentales en el desarrollo de sus sesiones prácticas, concibiéndolas colectivamente y pudiendo aplicar estrategias cooperativas. El profesorado valoró satisfactoriamente la asociación del modelo didáctico para trabajar la educación musical con los diferentes niveles de desarrollo cognitivo de los discentes, explanándose el 47,54% totalmente de acuerdo, el 34,43% bastante de acuerdo y, el 14,75% algo de acuerdo. Por tanto, la mayoría considera la importancia de aplicar un determinado modelo didáctico en función del curso en que se imparte la sesión, adaptando la educación musical a la capacidad de los discentes, por lo que tienen presente las aportaciones del método Willems.

En relación al seguimiento de un sistema didáctico específico, el 37,70% contestó negativamente, argumentando que se nutren con algunas aportaciones de los diferentes métodos de pedagogía musical, como sustento de su propia metodología. El 36,07% se manifestó positivamente, con

distintas menciones sobre métodos de pedagogía musical y, el 19,67% alegó que algunas veces, expresando ejemplos.

No obstante, estimamos que todos los docentes de música se apoyan en alguna pauta de uno o varios métodos de pedagogía musical en el desarrollo de cada praxis, de modo más o menos explícito, por lo que consideramos, que la diversidad de respuestas radica en mayor medida en la interpretación del ítem. En consecuencia, los métodos o pautas de estos más aplicados, corresponden a Orff, Kodály y Dalcroze. Constatamos que este resultado se muestra parejo con el expuesto por Oriol (2005), tras el desarrollo de una investigación en la Comunidad de Madrid. Por tanto, dicha concordancia, donde se priorizan los modelos activos e instrumentales de pedagogía musical, manifiesta la significación que los docentes conceden por relacionar el ritmo con la palabra hablada, por interpretar piezas con el instrumental Orff, por fomentar la expresión vocal, por el uso del folklore autóctono y, por el descubrimiento del movimiento corporal, entre otros, tal y como se presenta en la figura 10:

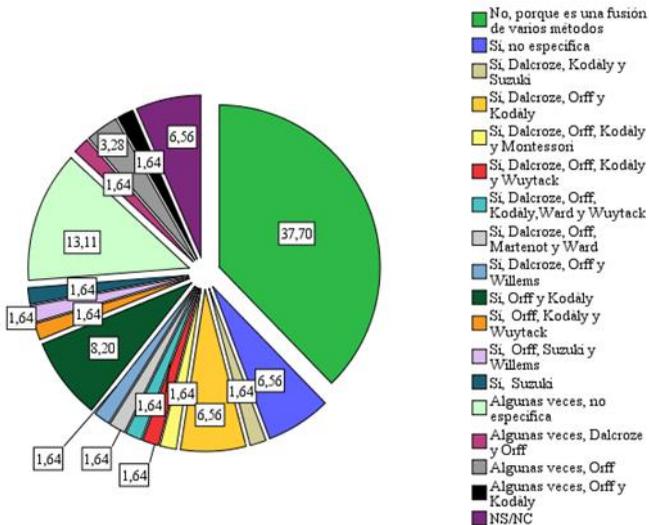


Figura 10. Seguimiento de los métodos de pedagogía musical  
Fuente: elaboración propia

En consecuencia, echamos de menos una mayor atención a promover y desarrollar la creatividad en las sesiones musicales, ya que se puede abordar de múltiples modos, “desde un simple reacomodo de partes (ritmos, movimientos, notas, letras, etc.), la interpretación de una obra, la audición activa, exploración de objetos sonoros, movimiento corporal, hasta la creación de una obra musical original” (Orozco, 2016, p. 23).

### **Tercer Objetivo**

Los docentes consideraron excelsamente la contribución de la educación musical al desarrollo de las competencias clave, manifestándose un 80,33% totalmente de acuerdo y, un 19,67% bastante de acuerdo. Por tanto, se desprende como aspecto significativo, que en la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar son conscientes de la relevancia de programar por competencias, así como la contribución de la educación musical a cada una de ellas, contemplando la evaluación por competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, otorgaron trascendencia al estudio y conocimiento del arte musical propio, puesto que se fomenta el conocimiento y la valoración de nuestra cultura. Por tanto, se muestran en concordancia con lo estipulado en el artículo 40 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (Presidencia de la Junta de Andalucía, 2007). Efectivamente, puesto que el 60,66% se explicó totalmente de acuerdo, el 32,79% bastante de acuerdo y, sólo el 6,56% algo de acuerdo. En consecuencia, el 24,6% manifestó implementar el método Kodály de forma explícita, aunque se confirma la ínfima visión de métodos creativos como el de Paynter o Schafer.

Por otra parte, el profesorado estimó muy positivamente el aprovechamiento del carácter socializador e integrador de la praxis musical a través del uso de un repertorio musical multicultural, ya que el 50,82% se presentó totalmente de acuerdo, el 42,62% bastante de acuerdo y, sólo el 6,56% algo de acuerdo. Efectivamente, porque “la educación intercultural a través de la música es esencial, puesto que se atienden tanto las particularidades y necesidades del discente foráneo como del autóctono” (Rodríguez, 2018, p. 123). Por consiguiente, valoramos la gran aceptación del tratamiento de la educación intercultural, concretamente por el 93,44% de los docentes de música, puesto que en el Campo de Gibraltar reside un

elevado número de población extranjera. Por ende, se fomenta la integración de los niños foráneos desde la asignatura de música, por medio, entre otros aspectos, del trabajo de piezas de diferentes culturas. Además, se favorece su conocimiento en los niños autóctonos, desterrando cualquier valor peyorativo.

El uso de los medios audiovisuales y recursos informáticos como facilitadores de la praxis musical, también se consideró muy favorablemente, mostrándose el 65,57% totalmente de acuerdo, el 31,15% bastante de acuerdo y, sólo el 1,64% algo de acuerdo. No obstante, nos extraña este dato, al manifestar casi la totalidad de los maestros la importancia de su empleo, puesto que no muestra concordancia con el uso real de la pizarra y del libro digital.

En relación a la frecuencia con que los docentes evalúan las actividades musicales, el 45,90% expresó que siempre, el 40,98% matizó que muchas veces y, el 13,11% comentó que pocas veces. Por ende, lo consideramos muy positivo, ya que se constata una clara inmersión de la evaluación como elemento del proceso formativo, tal y como se observa en la figura 11:

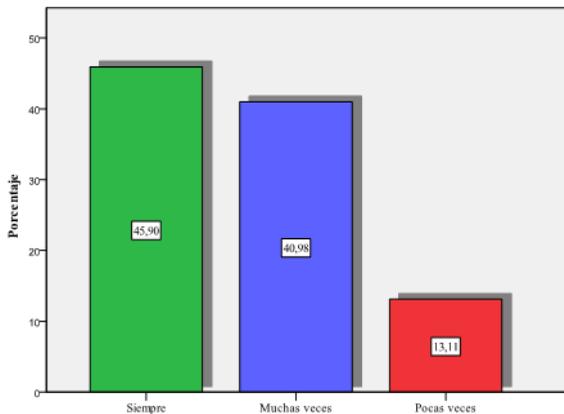


Figura 11. Frecuencia de evaluar las actividades musicales

Fuente: elaboración propia

## Discusión

El desarrollo de esta investigación ha posibilitado el conocimiento del tratamiento actual de la educación musical en la realidad educativa de los Centros de Educación Primaria de nuestro entorno, el Campo de Gibraltar. Los maestros de música contemplan todas las dimensiones musicales en el ejercicio de su labor docente, pero le confieren mayor consideración a la interpretación, al identificarla mayoritariamente como el eje que vertebra la asignatura de música en Educación Primaria.

La audición musical se relega a un segundo lugar, donde se favorece el desarrollo de la sensibilidad, ya que prima más en “el oyente tener sensibilidad para el sonido musical que saber el número de vibraciones que lo producen” (Copland, 1994, p. 19). Posteriormente, se decantan por la expresión corporal y la danza, aunque valoran positivamente la contribución del tratamiento corporal al desarrollo del sentido rítmico de los discentes, considerando la trascendencia del método Dalcroze. Por consiguiente, la interpretación y la audición musical se trabajan en mayor medida como actividad principal, frente al estudio de la expresión corporal y de la danza, que se gestan prioritariamente como actividad complementaria.

En relación al segundo objetivo, la mayoría de los maestros, concretamente el 93,44%, manifiesta un excelso conocimiento de los diferentes modelos de pedagogía musical. Además, tienen presente la importancia de aplicar un determinado modelo didáctico en función del curso, adaptando la educación musical a la capacidad de los discentes. Efectivamente, puesto que para efectuar una precisa educación musical, se requiere del conocimiento de los diferentes enfoques de pedagogía musical, para así tratar la educación musical en función de la realidad educativa y de la práctica a abordar. Por tanto, prevalece la esencia de los mismos, ya que la génesis de cada método responde a unas necesidades particulares, atendiendo a una latitud geográfica y a una época determinada.

Los modelos de pedagogía musical más implementados corresponden a los métodos Orff, Kodály y Dalcroze, por lo que encontramos una relación proporcional con la consideración y tratamiento de las dimensiones musicales. Efectivamente, ya que se trabaja con mayor intensidad la praxis instrumental, la educación vocal y el movimiento. Sin embargo, hallamos una ausencia de las aportaciones españolas, ya sea con métodos propios, como los casos de Borguñó, Segarra o Elizalde, o bien, difundiendo los

implantados en Europa, con ejemplos como Llongueres, Manzarraga, Font Fuster o Sanuy, coincidiendo con los resultados presentados por Oriol (2005).

También descubrimos una exigua aplicación de los métodos creativos, coadyuvando a que los discentes muestren mayor dificultad de comprensión con respecto al uso del lenguaje musical y a la creación de acompañamientos. Por ende, consideramos la necesidad de condicionar el estudio del lenguaje musical convencional a las necesidades concretas que demanden los discentes y, por ende, como recurso que les facilite el registro de sus creaciones, hallando así, sentido a su conocimiento. Efectivamente, ya que acaece como un elemento abstracto para el proceso cognitivo de los niños de la etapa de Educación Primaria, inmersos en el estadio de las operaciones concretas. De igual manera, valoramos la importancia de abordar en mayor medida los métodos creativos de Self, Schafer, Paynter o Delalande, entre otros, y considerar en mayor cuantía las aportaciones españolas. En efecto, como reflejan los trabajos de Barrio (2012, 2017), Blanco (2018) o Peñalba y Blanco (2020), que constatan la relevancia del desarrollo creativo musical del discente, contemplando la educación musical a partir de la vivencia, por medio de la exploración, nutriéndose de las contribuciones de dichos pedagogos musicales.

Con respecto al tercer objetivo, el profesorado de música reconoce asaz la contribución de la educación musical a la adquisición de las competencias clave, teniéndolas muy presentes en la programación y evaluación, y siendo plenamente conscientes de la relevancia que presenta la música para generar un desarrollo integral de los niños. Además, la mayoría de los docentes evalúa las actividades musicales regularmente, incluyendo la evaluación como elemento formativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, otorgan importancia al estudio del folklore, mostrándose como una parte esencial del repertorio de piezas, puesto que se fomenta el conocimiento y la valoración de la cultura autóctona. Sin embargo, tampoco descuidan la aplicación de obras de diferentes culturas, logrando mayoritariamente alcanzar una educación intercultural a través de la música y, de este modo, cubrir las necesidades de sus educandos, en gran cuantía foráneos. Efectivamente, puesto que prevalece la implementación de los métodos instrumentales.

Valoramos la excelsa contemplación del uso de los medios audiovisuales y de las TIC como herramientas facilitadoras de la praxis musical, particularmente por el 96,72% de los maestros de música, pudiendo incidir en la gestación de propuestas didácticas en las que se tenga presente la vivencia que muestran las nuevas generaciones de alumnos con las TIC y, por ende, sirviendo de estímulo para la educación musical.

Por último, como prospectiva, planteamos el desarrollo de un estudio para identificar los motivos por los que los maestros de música de los Centros de Educación Primaria del Campo de Gibraltar, consideran de modo exiguo los métodos creativos y las aportaciones españolas en el desarrollo de sus sesiones, y así, plantear nuevas propuestas que contribuyan a la mejora educativa.

### Referencias

- Barrio Del, L. (2012). *La creación musical: una propuesta educativa basada en el análisis y desarrollo del conocimiento musical en la etapa de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50443>
- Barrio Del, L. (2017). La creatividad como herramienta didáctica en el desarrollo educativo musical en Educación Primaria. *European Scientific Journal*, 13(10), 353-364. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n10p353>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Ariel.
- Blanco, Y. (2018). La Pedagogía de Creación Musical: aulas y talleres creativos. *Tabaque: Revista Pedagógica*, 31, 42-58. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.42-58>
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación* (2ª ed.). Gedisa.
- Cabedo-Mas, A. & Díaz-Gómez, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1555>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de

la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.

<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/501/495>

- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, CECDJA (2015a). Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 50 (13 de marzo de 2015), 11-22.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, CECDJA (2015b). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 60 (27 de marzo de 2015), 9-696.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, CEJA (2007a). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 156 (8 de agosto de 2007), 9-15.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, CEJA (2007b). Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 171 (30 de agosto de 2007), 4-23.
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la música* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica de España. (Versión original en inglés: *What to Listen for in Music*. McGraw-Hill Book Company, 1939).
- Cuevas, S. (2015). La educación musical y sus avances metodológicos, desde la segunda mitad del siglo XX a la actualidad. *Arte y movimiento*, 12, 40-50.
- <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1752>
- Gainza De, V. H. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia presentada en

el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Victoria, Argentina.  
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/773/1/%5bP%5d%5bW%5d%20DT10-Gainza.pdf>

- Gaulledoc Le, M. A. (1997). Bases del método Martenot. *Música y educación*, 10(29), 15-24.
- Gillanders, C. (2001). Educar en la Música. *Música y educación*, 14(48), 33-47.
- Gillanders, C., & Candisano, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. *Música y educación*, 24(87), 62-72.
- Gutiérrez, R., & Perea, B. (2015). La Didáctica del Flamenco y su multidisciplinariedad: el Proyecto COFLA (Análisis Computacional de la Música Flamenca). *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 7, 163-174.  
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/34859/302-ROSARIOGUTIERREZ.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., Moya De, M. D. V., & Cózar, R. (2014). La educación musical competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237-249.  
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6108/6073>
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Coord.), *Introducción a la investigación en Educación Musical* (pp. 8-30). Enclave Creativa.
- Jefatura del Estado, JE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, LGE. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 187 (6 de agosto de 1970), 12525-12546.
- Jefatura del Estado, JE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 238 (4 de octubre de 1990), 28927-28942.
- Jefatura del Estado, JE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106 (4 de mayo de 2006), 17158-17207.

- Jefatura del Estado, JE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 295 (10 de diciembre de 2013), 97858-97921.
- Ministerio de Educación, ME (1981a). Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 18 (21 de enero de 1981), 1384-1389.
- Ministerio de Educación, ME (1981b). Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 15 (17 de enero de 1981), 1096-1098.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1982a). Orden de 6 de mayo de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 115 (14 de mayo de 1982), 12574-12588.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1982b). Orden de 25 de noviembre de 1982, por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 291 (4 de diciembre de 1982), 33446-33466.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1982c). Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 90 (15 de abril de 1982), 9586-9589.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1982d). Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 280 (22 de noviembre de 1982), 32011-32017.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1991a). Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 152 (26 de junio de 1991), 21191-21193.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1991b). Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 220 (13 de septiembre de 1991), 30226-30228.

- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (1991c). Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 244 (11 de octubre de 1991), 33003-33018.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (2006). *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 293 (8 de diciembre de 2006), 43053-43102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 52 (1 de marzo de 2014), 19349-19420.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 16, 1-33.  
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol05.pdf>
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y educación*, 27(100), 26-43.
- Orozco, L. (2016). La creatividad en los métodos de educación musical. Los diferentes enfoques de acuerdo a grandes pedagogos musicales. En S. E. Medina y R. R. Arias (Comps.), *Memorias del V Coloquio Internacional de Música. Homenaje a Jorge Federico Osorio* (pp. 23-31). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.  
[http://plataforma.cuaad.udg.mx/documentos\\_cuaad/Libro%20V%20Coloquio.pdf](http://plataforma.cuaad.udg.mx/documentos_cuaad/Libro%20V%20Coloquio.pdf)
- Peñalba, A., & Blanco, Y. (2020). Pedagogías creativas y trabajo por proyectos en la formación musical en los Grados de Educación. El caso de la Facultad de Educación de Palencia. *Didacticae*, 7, 57-73.  
<https://doi.org/10.1344/did.2020.7.57-73>

- Pérez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países. *Música y educación*, 7(17), 19-28.
- Presidencia de la Junta de Andalucía, PJA (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, LEA. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA*, 252 (26 de diciembre de 2007), 5-36.
- Rodríguez, J. L. (2018). La educación intercultural a través de la música en la etapa de Educación Infantil: análisis de una experiencia en el Campo de Gibraltar. En E. Chica, M. J. Gil y C. Molinillo (Coords.), *Buenas prácticas en las aulas universitarias* (pp. 121-141). Círculo Rojo.
- Schafer, R. M. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi Americana. (Versión original en inglés: *The Rhinoceros in the Classroom*. Universal Edition, 1975).
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Paidós. (Versión original en francés: *La valeur humaine de l'éducation musicale*. Éditions Pro Musica, 1975).

**Ana María Botella Nicolás** es Profesora Titular en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat de València.

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

**Sonsoles Ramos Ahijado** es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Universidad de Salamanca

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8109-332X>

**José Luis Rodríguez Pérez** es Profesor Titular en el Centro de Magisterio Virgen de Europa adscrito a la Universidad de Cádiz

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5455-6977>

**Contact Address:** Facultad de Magisterio. Avenida Tarongers, 4  
46022 Valencia

**Email:** [ana.maria.botella@uv.es](mailto:ana.maria.botella@uv.es)